

Elskemper-Mader, Heike; Ledig, Michael; Rijke, Johann de
Die Rolle der Schule im Freizeitverhalten der Kinder. Was bietet Schule für die Freizeit?

Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 4, S. 619-641



Quellenangabe/ Reference:

Elskemper-Mader, Heike; Ledig, Michael; Rijke, Johann de: Die Rolle der Schule im Freizeitverhalten der Kinder. Was bietet Schule für die Freizeit? - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 4, S. 619-641 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-127996 - DOI: 10.25656/01:12799

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-127996>

<https://doi.org/10.25656/01:12799>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 4 – Juli 1991

I. Essay

CORNELIA SCHWEPPE

„... damit wir überleben ...“ – Ein Tag im Leben von Rosa – Bewohnerin eines Armutsviertels von Lima 507

II. Thema: Familie und öffentliche Erziehung

ACHIM LESCHINSKY

Familie und öffentliche Erziehung – Zur Einführung in den Thementeil 523

MATTHIAS GRUNDMANN/
JOHANNES HUININK

Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern – Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem 529

WOLFGANG TIETZE/
HANS-GÜNTER ROSSBACH

Die Betreuung von Kindern im vorschulischen Alter 555

YVONNE G. LÜDERS

Hort: Auf der Suche nach einer Zukunft 581

HILDEGARD MARIA NICKEL

Sozialisation im Widerstand? – Alltagserfahrungen von DDR-Jugendlichen in Schule und Familie 603

HEIKE ELSKEMPER-MADER/
MICHAEL LEDIG/
JOHANN DE RIJKE

Die Rolle der Schule im Freizeitverhalten der Kinder – Was bietet Schule für die Freizeit? 619

III. Diskussion

- CHRISTEL ADICK Globales Modell und regionale Realisation –
Schulentwicklung in der sogenannten Dritten
Welt 643
- BARBARA
FREITAG-ROUANET Bildungskrise und Bildungspolitik 663

IV. Besprechungen

- HELMUT HEID DIETRICH BENNER: Allgemeine Pädagogik. Eine
systematisch-problemgeschichtliche Einführung in
die Grundstruktur pädagogischen Denkens und
Handelns 683
- VOLKER LENHART ALFRED K. TREML: Einführung in die Allgemeine
Pädagogik 689
- WINFRIED MAROTZKI KLAUS-DIETER REVERMANN: Konstruktion und
Selbstorganisation. Eine Abhandlung zur Wissen-
schaftstheorie, Anthropologie und Psychologie
der Pädagogik im Rahmen des organismisch-syste-
mischen Modells 691
- ALFRED K. TREML PETER VOGEL: Kausalität und Freiheit in der Päd-
agogik. Studien im Anschluß an die Freiheitsanti-
nomie bei Kant 694
- KARLHEINZ A. GEISSLER GÜNTER KUTSCHA (Hrsg.): Bildung unter dem An-
spruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Her-
wig Blankertz 704

V. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 707

Contents

I. Essay

CORNELIA SCHWEPPE	„... so we may survive ...“ – A day in the life of Rosa – a woman of the slums of Lima 507
-------------------	--

II. Topic: The Family and Public Education

ACHIM LESCHINSKY	The Family and Public Education – An Introduction 523
MATTHIAS GRUNDMANN/ JOHANNES HUININK	Changes in the Development of the Family and in the Conditions for the Socialization of Children – The present situation, trends, and implications for the educational system 529
WOLFGANG TIETZE/ HANS-GÜNTER ROSSBACH	Care and Education of Preschool Children 555
YVONNE G. LÜDERS	Day-Care Centers – How to secure their future? 581
HILDEGARD MARIA NICKEL	Socialization in Political Opposition? Every-day experiences of East German adolescents with regard to school and family 603
HEIKE ELSKEMPER-MADER/ MICHAEL LEDIG/ JOHANN DE RIJKE	The Role of the School in Children's Leisure-Time Behavior – What kind of leisure-time activities are offered by the school? 619

III. Discussion

CHRISTEL ADICK	Global Model and Regional Realization – The development of schooling in the so-called Third World 643
BARBARA FREITAG-ROUANET	Educational Crisis and Educational Policy 663

IV. Book Reviews 683

V. Documentation 707

Ankündigungen

Am 19. September 1991 findet an der Universität Bremen die „Europäische Konferenz CIM Qualifizierung in Europa“ statt. Weitere Informationen und Anmeldung beim Organisationsbüro: Frau Ingelore Ebberfeld, Institut Technik & Bildung (ITB), Grazer Straße 2, D-2800 Bremen 33, Tel.: 0421/23809322/934, Fax.: 0421/2380910. Am selben Ort und unter der gleichen Kontaktadresse wird vom 16. bis 18. September 1991 ein Symposium mit dem Thema: „Qualifizieren: Schlüssel für eine soziale Innovation“ durchgeführt.

In der Akademie Remscheid wird vom 17. bis 19. November 1991 eine Fachtagung zum Thema „Kulturelle Identität – ein Thema für die Jugendkulturarbeit?“ durchgeführt. Kontaktadresse: Akademie Remscheid, Küppelstein 34, D-5630 Remscheid.

Die Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V. und die Landesarbeitsgemeinschaft für Erziehungsberatung Rheinland-Pfalz e. V. veranstalten vom 26. bis 28. September 1991 die XXVI. Wissenschaftliche Jahrestagung mit dem Thema: „Trennung und Scheidung – Folgen und Hilfen für Kinder und Jugendliche“. Weitere Informationen bei: Bundeskonferenz für Erziehungsberatung e. V., Amalienstraße 6, D-8510 Fürth, Tel.: 0911/778911, Telefax: 0911/745497.

Vorschau auf Heft 5/91

Themenschwerpunkt „Unterrichtsforschung“ mit Beiträgen von E. BECK u. a.; weitere Beiträge von B. GAEBE, R. VALTIN u. a. sowie ein Essay von CH. BERG.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag, Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658291), Telefax: 0041-31/653773. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/219715/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/658380).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1–2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 128,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 98,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 30,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 32,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 100161, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247

Die Rolle der Schule im Freizeitverhalten der Kinder

Was bietet Schule für die Freizeit?

Zusammenfassung

Ausgehend von neueren Thesen zur Veränderung von Kindheit und Überlegungen zum Verhältnis von Schule und Freizeit wird dargestellt, wie in verschiedenen strukturierten räumlichen Umwelten – Stadt, Land, ballungsnahes Wohngebiet – Kinder ihre freie Zeit gestalten und welche Rolle die Schule für die Zeit am Nachmittag spielt. Erste Ergebnisse einer Befragung von 1056 acht- bis zwölfjährigen Kindern zu den Themen schulische Anforderungen und Freizeitressourcen, Kinderfreundschaften und Schule, Freizeitaktivitäten, Selbständigkeit im öffentlichen Freiraum und Verplanung der Freizeit werden berichtet. Sie deuten darauf hin, daß das Freizeitverhalten von Kindern differenziert gesehen werden muß und insbesondere von sozial-räumlichen Bedingungen abhängt. Daran anknüpfend werden Vorschläge gemacht, wie Schule unter Berücksichtigung der im Umfeld vorhandenen Angebote für Kinder auf deren Freizeitbedürfnisse eingehen kann.

1. Problemstellung

Freizeit und Schule sind auf den ersten Blick scheinbare Gegensätze, deren wechselseitige Beeinflussung bei näherer Betrachtung allerdings schnell deutlich wird. Der Grad der schulischen Belastung, hierzu zählt auch die Inanspruchnahme der SchülerInnen durch Schule am Nachmittag, beeinflußt den Umfang der zur Verfügung stehenden freien Zeit. Neben dieser Begrenzung der frei disponiblen Zeit durch die Schule ist auch eine inhaltliche Beeinflussung festzustellen. So kann man einer Reihe von Lehrplänen den expliziten Auftrag an Schule entnehmen, zu einer „sinnvollen“ Freizeitgestaltung zu erziehen, definiert als Teil des umfassenden Erziehungsauftrages der Schule. Neben diesen Einwirkungen der Schule auf die Freizeit stellen LehrerInnen umgekehrt zunehmend fest, daß die Erfahrungen der SchülerInnen im Freizeitbereich verstärkt und in vielfältiger Form in den Unterricht hineinwirken. Diese Entwicklung erfährt allerdings unterschiedliche Bewertungen: Positiv wird der gewachsene Informationsgrad der SchülerInnen konstatiert, negativ vermerkt wird die immer häufiger fehlende Konzentrationsfähigkeit bei den SchülerInnen. Daneben wird beklagt, daß die Attraktivität des Unterrichts sich zunehmend an den Angeboten, die die SchülerInnen in ihrer Freizeit nutzen, messen lassen muß. Als Erklärungsmodelle für Probleme dieser Art werden von den Schulpraktikern häufig Kinderalltage beschrieben, deren Kennzeichen ein überfüllter Terminkalender ist, begleitet von einem übermäßigen Medienkonsum bei einer Fixierung auf das Fernsehen.

Scheinbar bestätigt werden diese Bilder durch zahlreiche, in den letzten Jahren erschienene Veröffentlichungen zum Wandel von Kindheit. Auch wenn diese

erst einmal nicht unmittelbar mit Schule verknüpft sind, werden von einigen Autoren einerseits Eigeninitiative und vor allem Kreativität bei den heutigen Kindern vermißt, andere sehen neue Qualitäten wie Planungsfähigkeit, Mobilität und besonders die gewachsene Selbständigkeit (vgl. PREUSS-LAUSITZ u. a. 1990).

Darüber hinaus wird von der zunehmenden Mediatisierung des Alltags von Kindern berichtet, andere heben die Verwaltung, zunehmende Institutionalisierung und das Durchorganisieren des Kinderalltags hervor, in dem es keine kontrollfreien Nischen (ROLFF/ZIMMERMANN 1985) mehr gibt, das Kinderspiel zunehmend verhäuslicht und zum Termingeschäft geworden ist, um nur einige Schlagworte zu benennen. Kritisch anzumerken ist, daß in dieser äußerst kontrovers geführten Debatte um veränderte Kindheit die Tatsache, daß es kein einheitliches Modell von Kindheit gibt, oft zu sehr in den Hintergrund gerät. So werden beispielsweise soziodemografische Veränderungen oder wichtige Differenzierungsmerkmale mitunter zu wenig in die Betrachtungen einbezogen.

Nun stellt sich die Frage, inwieweit die Schule als Institution durch die Veränderungen von Kindheit, die außerhalb von Schule lokalisiert sind, betroffen ist bzw. sich betroffen sieht. Ignoriert sie die jüngsten Entwicklungen und bleibt traditionelle „Unterrichtsschule“, das heißt eine vom SchülerInnenalltag abgegrenzte Veranstaltung, weitgehend vorbei an den Interessen der SchülerInnen, die das sogenannte Buchwissen über das Handlungswissen stellt, oder öffnet sich Schule gegenüber der Lebenswirklichkeit der Kinder?

Als Anzeichen eines stärkeren Eingehens der Schule auf die heutige Schülergeneration kann die in den achtziger Jahren in den Vordergrund rückende innere Schulreform, die sich im Gegensatz zur strukturellen Schulreform der siebziger Jahre verstärkt mit veränderten Inhalten und Formen des Unterrichts auseinandersetzt und hierbei eine stärkere Einbeziehung der Alltags- und Lebenswirklichkeit der SchülerInnen anstrebt, angesehen werden. Die in diesem Kontext wohl weitestgehenden Versuche, Schule und Lebensalltag der SchülerInnen miteinander zu verbinden, sind in den verschiedenen, bundesweit verbreiteten Schulöffnungsprojekten zu sehen, die einerseits an die reformpädagogischen Arbeiten der zwanziger Jahre sowie Erfahrungen des in England verbreiteten Konzepts der Community Education anknüpfen. Schulöffnung beziehungsweise gemeinwesenorientiertes Lernen versteht sich dabei nicht als Additum zur „Unterrichtsschule“, als Programm am Nachmittag, sondern als ein eigenständiges Schulkonzept, um gewandelten gesellschaftlichen Anforderungen an Schule sowie den veränderten Ansprüchen und Interessen einer neuen Schülergeneration besser gerecht zu werden. Allerdings verweisen kritische Stimmen zum Schulöffnungskonzept zu Recht auf die Gefahr, daß die Auseinandersetzung mit den Erlebnis- und Erfahrungsbereichen der SchülerInnen zu einer Reduzierung von Schule auf Alltag und erfahrbare Lebenswelt führen kann und Unterricht nur noch eine „Welt bunten Erlebens“ ist, im Sinne eines unverbindlichen „Warenhausangebots“, der sich im Aktionismus erschöpft (vgl. DOBART 1988, LESCHINSKY 1987, ROEDER 1987).

Dem bisherigen Diskussionsstrang um Schulöffnung soll ein weiterer Aspekt, der ebenfalls die Verbindung zwischen Schule und Freizeit verdeutlicht, folgen. Trotz Bildungsreform und Bildungsexpansion hat sich gezeigt, daß der Schulerfolg der SchülerInnen weiterhin wesentlich von der außerschulischen Förderung beeinflußt wird. Die offensichtlich inzwischen reduzierte Selektivität der Schule berücksichtigend muß dennoch festgestellt werden, daß die Schullaufbahn immer noch vorrangig von der Herkunftsfamilie, beziehungsweise dem familialen Unterstützungssystem, abhängig ist (RODAX 1989). Hierzu wäre zu überdenken, inwieweit ein qualitativ anspruchsvolles unterrichtsergänzendes Angebot – quantitativ ausgebaut – die Ausgangschancen im Bildungswesen unabhängiger von der familiären Herkunft gestalten könnte.

Vor dem Hintergrund des hier kurz skizzierten Spannungsfeldes von Schule und Freizeit sollen im folgenden Anlage sowie Ergebnisse einer von uns durchgeführten empirischen Studie zur Freizeit von Schulkindern vorgestellt werden¹.

2. Projektanlage

Ziel des Projekts ist es, zur Prüfung einiger gängiger Thesen der Kindheitsforschung umfassendes Datenmaterial über die Aktivitäten von Kindern nach der Schule zu erhalten. Die Altersgruppe der 8–12jährigen wurde v. a. deshalb ausgewählt, da Kinder in diesem Alter beginnen, stärker aus der betreuenden Familiensituation herauszutreten. Sie kommen in ein erweitertes räumliches und soziales Handlungsfeld außerhalb der Familie, übernehmen zunehmend die Planung und Organisation ihrer Kontakte und Aktivitäten selber, werden dadurch auch stärker von Veränderungen im Außenbereich betroffen.

Neben dem Interesse der empirischen Prüfung wissenschaftlicher Aussagen hat sich das Projekt zum Ziel gesetzt, Möglichkeiten und Ansätze einer Verknüpfung schulischen und außerschulischen Lernens im Hinblick auf eine „Öffnung von Schule“ vor dem Hintergrund der Untersuchungsdaten zu analysieren.

Ein weiteres Interesse der Untersuchung ist die Frage nach der Bedeutung von sozial-räumlichen Umweltbedingungen für das Verhalten von Kindern in ihrer frei disponiblen Zeit als auch die Nutzung von infrastrukturellen Angeboten in ihrer Lebensumwelt. Es sollte somit die Beschaffenheit des Wohnumfeldes der Kinder direkt erfaßt werden als der relevante Hintergrund, vor dem erst die Kinder ihre Aktivitäten und Interessen entfalten können. Daher führten wir keine repräsentative Umfrage durch, sondern verfolgten einen regional differenzierten Ansatz. Wir wählten drei Gebiete aus, die sich in ihrer räumlich-materiellen und sozialen Struktur deutlich voneinander unterscheiden und zugleich typische Gebiete der heutigen Raumordnung repräsentieren.

Bei der Auswahl der Regionen folgten wir dem sozialökologischen Forschungsansatz (vgl. BARGEL u. a. 1978), der von der Annahme ausgeht, daß in verschiedenen Gebieten spezifische Bündel von Bedingungen jeweils andersartige Grundmuster sozialer Situationen und Probleme erzeugen und – bezogen auf unsere Fragestellung – auch andere Nutzungsmuster der sozialen Infrastruktur durch Kinder hervorbringen. Demnach wurden aussagekräftige sozialökologische Regionen mit typischen Konstellationen ausgewählt, die Bedeutung als Erfahrungs- und Sozialkontext für Kinder haben und bezüglich der räumlichen Gegebenheiten deutlich unterschiedliche Lebenschancen und

Lebensstile ermöglichen. In Anlehnung an die Soziotopenbestimmungen von BARGEL u. a., unter Berücksichtigung der Kriterien Urbanität, Zentralität und Verdichtungsgrad, kamen wir zu folgenden Regionen:

- ein großstädtisches Innenstadtgebiet mit sozial gemischter Bevölkerungsstruktur und einer vielfältigen kommunal-geplanten Infrastruktur,
- zwei benachbarte stadtnahe Wohndörfer in einem Ballungsraum mit hohem Anteil an Mittelschichtfamilien mit eigenem Haus und Garten. Ein breitgefächertes Infrastrukturangebot ist in nahe gelegenen Großstädten zu erreichen.
- eine ländliche Gemeinde mit insgesamt 12 verstreut liegenden Ortsteilen, abseits von Ballungsgebieten mit weiten Anfahrten zu Mittel- oder Oberzentren.

Die Regionen wurden auch so gewählt, daß die Zahl der von uns zu befragenden Kinder in allen Regionen in etwa gleich groß sein sollte. Es wurde eine Vollerhebung durchgeführt, die Ausschöpfungsquoten bewegten sich zwischen 96% (ländliche Gemeinde) und 83% (Innenstadtgebiet). Insgesamt wurden 1056 Kinder und Eltern befragt (305 im Innenstadtgebiet, 365 im Wohndorf, 386 in der ländlichen Region). Wir mußten uns jedoch dazu entschließen (obwohl uns die Problematik dieses Vorgehens bewußt war), nur deutsche Kinder in die Untersuchung mit aufzunehmen, da ansonsten die Untersuchung von der Themenanlage und der technischen Durchführung im Rahmen unserer Möglichkeiten nicht durchführbar gewesen wäre. Dies tangiert die Ergebnisse der nichtstädtischen Regionen nicht, begrenzt jedoch den Aussagegehalt für die städtische Region: Hier können wir nur etwas über die deutschen Kinder sagen, nicht aber über alle im betreffenden Stadtteil lebenden Kinder.

Zur Realisierung unserer Untersuchung wählten wir drei Zugänge (vorausgegangen waren bereits mehrere Gruppendiskussionen mit Kindern, die eher qualitativ ausgewertet wurden):

- mündliche Befragung der Kinder
- schriftliche Befragung der Eltern/eines Elternteils
- umfassende Erhebungen der Infra- und Sozialstruktur in den Untersuchungsregionen.

Die Befragung der Kinder wurde mit einem halbstandardisierten Fragebogen durch geschulte Interviewer eines Sozialforschungsinstituts durchgeführt. Die Dauer der Interviews betrug im Durchschnitt etwa eine Stunde.

Der Elternfragebogen war als schriftlicher Fragebogen konzipiert, den ein Elternteil (zumeist die Mutter) parallel zur mündlichen Befragung des Kindes selbst ausfüllen sollte.

Anhand einiger Daten der Erhebung (die Basis umfaßt jeweils die Haushalte mit mindestens einem Kind im Alter von 8 bis 12 Jahren) sollen nun einige sozialstrukturelle und räumliche Eigenarten der ausgewählten Regionen verdeutlicht werden: Die dominierende Wohnform ist in den beiden nichtstädtischen Regionen das Ein- oder Zweifamilienhaus (oft mit Garten), als Eigentümer (zumeist) oder Mieter; im städtischen Gebiet wohnen über $\frac{4}{5}$ der Haushalte in Mehrfamilienhäusern zur Miete, Ein- oder Zweifamilienhäuser gibt es so gut wie nicht. Es herrschen also in den ausgewählten Regionen die Bebauungsstrukturen urbaner oder nichturbaner Wohngebiete vor.

Auch bei den Familienformen und der Anzahl der Kinder im Haushalt ist der übliche Stadt-Land-Unterschied festzustellen: Der Anteil der Haushalte mit einem Kind ist am höchsten in der Stadtregion, am niedrigsten in der rein ländlichen Region. Hier findet man prozentual die meisten Haushalte mit drei und mehr Kindern (29% gegenüber 17% im Stadtgebiet). Kernfamilien (verheiratete Eltern) sind über 90% in den nicht-städtischen Gebieten, 72% in der Stadt vertreten; der Anteil von Haushalten, in denen nur

Tabelle 1: Schulen, in die die Kinder gehen (Angaben in %)

	Wohndorf	Landgem.	Stadtregion
Grundschule	46	46	56
Gymnasium	18	3	20
Hauptschule	–	1	20
Förderstufe (Hessen)	28	43	–
Sonstige (Real-, Sonderschule etc.)	7	8	4
N	365	386	305

ein Elternteil wohnt (zumeist Mütter mit Kind oder Kindern), ist in der Stadtregion 21% (8% im Wohndorf, 4% in der ländlichen Region).

Die Erwerbstätigkeit der Mütter der befragten Kinder ist in allen drei Regionen relativ hoch, am höchsten in der Stadtregion (49% ländliche Region, 51% Wohndorf, 61% Stadtregion).

Die Verteilung nach der sozialen Lage² zeigt folgendes: Der Anteil der unteren Mittelschicht ist am höchsten in der ländlichen Region (55%), am geringsten im Wohndorf (32%; in der Stadt 38%); die obere Mittelschicht ist entsprechend am geringsten auf dem Land vertreten (nur 10%), annähernd gleich in den beiden anderen Regionen (28% bzw. 26%).

Die unterschiedlichen Schulsysteme der Bundesländer, in denen unsere Regionen liegen, spiegeln sich in der Aufgliederung der Kinder nach besuchter Schulform wider. Dies erfordert eine differenzierte Betrachtung von Kindern an weiterführenden Schulen und erschwert hier die regionale Vergleichbarkeit.

Betrachtet man die Schüler an den Gymnasien nach Schichtzugehörigkeit, so hat die obere Mittelschicht jeweils den höchsten Anteilswert: Im Wohndorf sind 8% der unteren Mittelschicht, 22% der mittleren Mittelschicht und 25% der oberen Mittelschicht Gymnasiasten, in der Stadt sind die entsprechenden Anteile 13%, 18% und 33%. Die Verhältnisse sind umgekehrt, wenn auch nicht so stark, bei den Schülern der Förderstufe im Wohndorf (nicht in der Landregion); für die Hauptschüler im Innenstadtbereich gilt: untere Mittelschicht 30%, mittlere Mittelschicht 18%, obere Mittelschicht 6%.

Im weiteren werden wir einige Ergebnisse der Untersuchung darstellen, wobei wir uns auf die Thematik „Schule und Freizeitverhalten“ konzentrieren werden.

3. Schulische Anforderungen und Freizeitressourcen

Zu den schulischen Anforderungen am Nachmittag zählen wir den Nachmittagsunterricht, die regelmäßig anfallenden Hausaufgaben, den Nachhilfeunterricht oder die Schulaufgabenhilfe und die Zeit, die zum Erreichen der Schule erforderlich ist.

In unseren Untersuchungsregionen gibt es an Grundschulen keinen Unterricht am Nachmittag, aber an der Mehrzahl der weiterführenden Schulen wird der Samstagsunterricht durch Pflichtstunden an einem Nachmittag ersetzt. (Ledig-

Tabelle 2: Schulverpflichtungen (Angaben in %)

	Wohndorf			Landgem.		Stadtregion		
	GS	FS	GYM	GS	FS	GS	HS	GYM
Nachmittagsunterricht	–	100	6	–	100	–	82	71
Hausaufgaben – mehr als 1 h	27	41	63	26	32	29	32	61
Nachhilfe	3	5	3	1	1	7	13	12
Schulweg – 15 min. u. mehr	23	46	100	52	50	29	30	46
N	169	102	67	178	165	170	60	61

Legende: GS = Grundschule, FS = Förderstufe, HS = Hauptschule, GYM = Gymnasium

lich die Gymnasiasten im Wohndorf haben Samstagsunterricht und daher generell keinen Unterricht am Nachmittag.) Was am Nachmittag in der Schule unterrichtet wird, stellt sich jedoch in den verschiedenen Regionen und Schulformen äußerst heterogen dar. Aus den Expertenbefragungen wissen wir, daß in dem Wohndorf „normaler“ Unterricht erteilt wird, ebenso wie an den Gymnasien im Innenstadgebiet. Die Hauptschulen erteilen vor allem Sportunterricht am Nachmittag, und die additive Gesamtschule auf dem Lande bietet Wahlpflichtunterricht an, dessen Inhalte üblicherweise Schwerpunkt freiwilliger Arbeitsgemeinschaften sind, und erläßt an diesem Nachmittag die Hausaufgaben. Insofern ist das Profil des Nachmittagsunterrichts an verschiedenen Schulen im Untersuchungsgebiet sehr vielfältig. Entscheidungs- und Handlungsspielräume einzelner Schulen werden hier deutlich sichtbar. Allen Regionen gemein ist jedoch das Problem, wie die Schüler die Mittagspause überbrücken, die zwischen Unterricht am Vormittag und am Nachmittag entsteht. Hier fehlen geeignete Räumlichkeiten für den Aufenthalt, und auch eine Versorgung mit Mittagessen ist nicht vorgesehen.

Einzel- oder aber auch Gruppennachhilfe hat in unseren Untersuchungsregionen nur eine sehr untergeordnete Bedeutung.

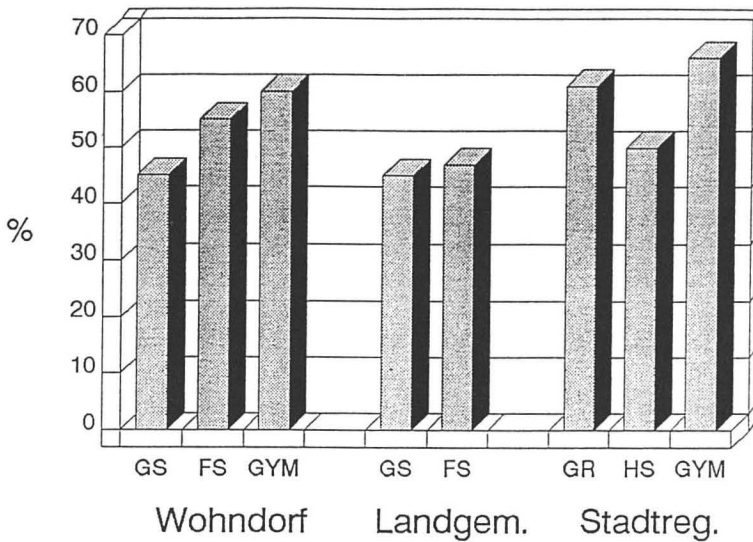
Zusammengefaßt läßt sich feststellen, daß mit Schule zusammenhängende Verpflichtungen (Hausaufgaben, Schulweg, Nachmittagsunterricht und Nachhilfe) die befragten Schulkinder unterschiedlich belasten. Wie zu erwarten, sind die Belastungen für die Grundschüler insgesamt am niedrigsten. Mit dem Übertritt auf weiterführende Schulen erhöhen sich für die Mehrzahl der Schüler die schulischen Verpflichtungen. Wenn noch die Hälfte der Grundschüler „gering belastet“ ist, so gilt dies nach dem Übertritt nur noch für verschwindend wenige Kinder – unabhängig von der Schulform und der jeweiligen Region.

Im weiteren gehen wir der Frage nach, wie die Schüler an verschiedenen Schulformen subjektiv ihr Zeitbudget beurteilen.

Wie der Grafik zu entnehmen ist, scheinen die Kinder der städtischen Region

Grafik 1:

Angaben über Zeitmangel



Legende, N: siehe Tabelle 2

an allen Schulformen subjektiv über die geringsten Zeitressourcen zu verfügen. Sind die typischen, über Zeitnot klagenden „modernen Kinder“ also die Stadtkinder?

Die Kinder wurden auch nach den Gründen für den subjektiv empfundenen Zeitmangel befragt: Nichts scheint die Zeit der Kinder in ihrer Wahrnehmung so stark einzuschränken wie schulisch bedingte Verpflichtungen (55% an Grundschulen, 80% am Gymnasium, 73% an anderen weiterführenden Schulen) in allen Regionen. Während weniger als die Hälfte der Grundschüler im Wohndorf und in der Landgemeinde schulbedingten Zeitmangel beklagt, so sind es in der städtischen Region 70%. Die Gymnasiasten im städtischen Raum fühlen sich von allen Schülergruppen durch schulische Belange am stärksten zeitlich eingeschränkt, obwohl bei ihnen die langen Schulwege wegfallen. Der Besuch anderer Institutionen als Grund für Zeitmangel spielt so gut wie keine Rolle. Schule wird als dominant erlebt, wenn es um die zeitliche Beschränkung innerhalb der Freizeit geht. Allerdings sind Kinder, die über Zeitmangel klagen, häufig sozial aktiver und haben mehr feste Termine als andere. Dennoch treffen sie sich auch öfter zum freien Spielen mit anderen Kindern außerhalb von Institutionen.

Als nächstes soll der Frage nachgegangen werden, von wem die Schulkinder am Nachmittag betreut werden und wer den Acht- bis Zwölfjährigen als Ansprechpartner bzw. Ansprechpartnerin zur Verfügung steht. In den Untersuchungs-

regionen gibt es keine Ganztagschule, keinen Schulversuch zur „vollen Halbtagschule“, kein Schülercafé und keinen Schülertreff. Lediglich im Innenstadtgebiet gibt es eine relevante Anzahl von Hortplätzen. Von den 12% der Kinder, die in dem Innenstadtgebiet einen Hort besuchen, sind zwei Drittel Grundschüler, fast ein Viertel Hauptschüler und nur wenige Gymnasiasten. Obwohl 53% der Mütter berufstätig sind (der Anteil mit 61% liegt in der städtischen Region am höchsten), werden 76% der befragten Kinder ausschließlich familiär betreut, davon sind 11% private Arrangements und nur 4% institutionelle Angebote. Immerhin fast 10% der Kinder bleiben von Erwachsenen am Nachmittag gänzlich unbetreut³.

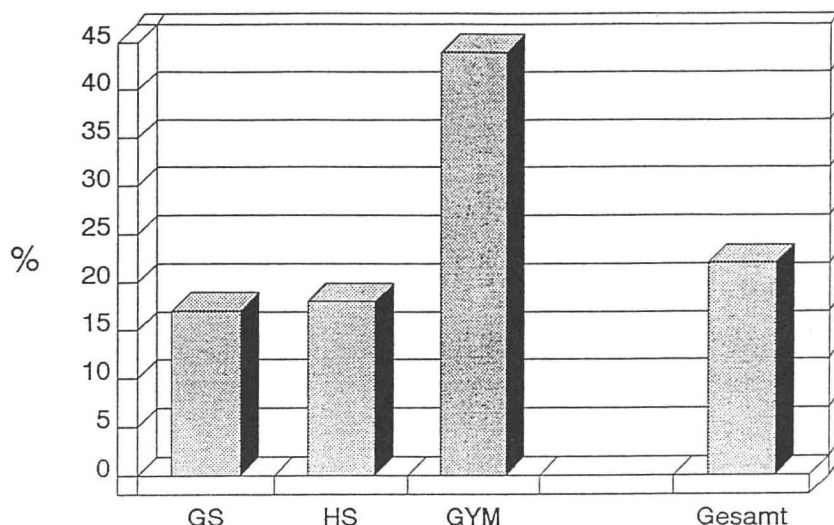
Obwohl institutionelle Betreuungsangebote in der städtischen Region am intensivsten genutzt werden, äußert mehr als die Hälfte der dort lebenden Eltern Wünsche hinsichtlich verschiedener Betreuungsformen. Aber auch in den anderen Regionen ist die Nachfrage groß: 30% der Eltern auf dem Lande und 36% im Ballungsraum wünschen sich Betreuungsangebote. Die Wünsche im einzelnen: Am häufigsten wurde der Wunsch nach Betreuung bei besonderen Anlässen (23%) genannt, gefolgt von institutionellen Betreuungsangeboten (15%), privaten Betreuungsangeboten und Hausaufgabenbetreuung. Hiermit bestätigt unsere Untersuchung, daß verstärkt familienergänzende Bildungs- und Betreuungsangebote für Schulkinder bereitgestellt werden müssen, wie bereits in letzter Zeit von vielen Seiten nachgewiesen und gefordert wird (vgl. BARGEL/KUTHE, Bonn 1990; 8. Jugendbericht, Bonn 1990). Auch die Schulen in den Untersuchungsregionen sind gefordert, sich mit dieser Fragestellung auseinanderzusetzen.

4. Freiwillige Angebote der Schule

In unseren Untersuchungsregionen gibt es von schulischer Seite zwei verschiedene Formen von Angeboten, die die Schulkinder in ihrer Freizeit freiwillig nutzen: Es handelt sich um freiwillige Arbeitsgemeinschaften und um die Nutzung des Schulhofs als Spielort. Arbeitsgemeinschaften werden nur in der städtischen Region an allen Schulformen und im Wohndorf für einige Gymnasiasten angeboten, die Nutzung offener und zum Teil auch gestalteter Schulhöfe hingegen finden wir verstärkt an den Grundschulen im Wohndorf und in der Landgemeinde vor. Im Hinblick auf freiwillige Arbeitsgemeinschaften wurde im Rahmen der Expertengespräche mit den Schulleitern deutlich, daß die Möglichkeit, solche, das Schulleben bereichernde Aktivitäten anzubieten, in starkem Maße von verschiedenen Faktoren abhängen. Zuallererst müssen Schulleitung und Kollegium der Auffassung sein, daß solche Aktivitäten sinnvoll und wünschenswert sind (vgl. auch BAUMERT/LESCHINSKY 1985). Im Rahmen der Stundentafel muß es möglich sein, über die Pflichtstunden hinaus Angebote zu machen, und es muß Lehrer und Lehrerinnen geben, die inhaltlich und von der Zeitplanung her in der Lage sind, solche Angebote zu machen. Außerdem muß in der Schule der Eindruck herrschen, daß solche zusätzlichen Aktivitäten erwünscht sind und von den Kindern gerne angenommen werden. Die Gegebenheiten an den Schulen in unserem Untersuchungs-

Grafik 2:

Besuch von AG's in der Schule (Stadtregion)



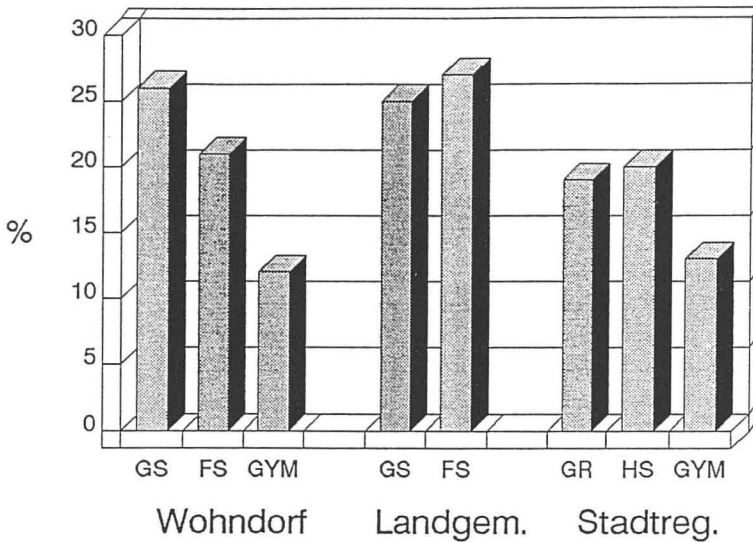
Legende, N: siehe Tabelle 2

gebiet stellen sich in dieser Hinsicht sehr unterschiedlich dar. In der Landgemeinde wird für die Schüler der Gesamtschule nachmittags einmal in der Woche Unterricht als Wahlpflichtfach angeboten, der, wie schon erwähnt, inhaltlich mit einer Arbeitsgemeinschaft durchaus zu vergleichen ist. Weitere Angebote von Arbeitsgemeinschaften scheitern an der relativ isolierten Lage der Schulen, die nur während des Regelunterrichts mit Schulbussen erreicht werden können. Daß so wenig Kinder ein freiwilliges Angebot nutzen können, ist umso bedauerlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, was die Kinder für Angebote wahrnehmen, wenn sie angeboten werden: musische Angebote wie Chorgesang, Singen allgemein, Musizieren, sportliche Angebote, Kunst, Spiel und Basteln, Ballett und Theater und vereinzelt andere Dinge wie Computer-AG, Bio-AG oder Stenokurs. Es scheint sich um ein breit gefächertes attraktives Angebot zu handeln.

Es zeigt sich, daß es einen Zusammenhang gibt zwischen quantitativ größerem Angebot und Nutzung solcher Aktivitäten, der in Veröffentlichungen zum Thema Schulöffnung/Nachbarschaftsschule bestätigt wird (vgl. BURKHARD u. a. 1990). Erfreulich ist auch zu sehen, daß immerhin fast ein Fünftel der weniger privilegierten Kinder solch ein schulisches Angebot, das Spaß macht, wahrnehmen kann. Es spricht viel für solche Angebote, weil sie erstens kostenlos sind und zweitens die Kinder dorthin meist den ihnen vertrauten Schulweg zurücklegen können. In der städtischen Region wird deutlich, daß das Angebot

Grafik 3:

Nachmittags auf dem Schulhof spielen (oft oder manchmal)



Legende, N: siehe Tabelle 2

von Arbeitsgemeinschaften mit der Wertschätzung des Schullebens durch die einzelne Schule insgesamt zusammenhängt. Insbesondere eine Grundschule macht verschiedene Angebote und würde gerne mehr bieten, wenn organisatorische Gründe nicht dagegen sprächen.

Zu einem Angebot, das Kinder von seiten der Schule freiwillig nutzen, gehört zweifelsohne auch der Schulhof als Spielort.

Im Wohndorf und in der Landgemeinde sind die Schulhöfe als Spielort offen, teilweise speziell gestaltet und somit Teil der Infrastruktur für Kinder. In der Stadtregion hingegen ist das Spielen auf dem Schulhof generell nicht erlaubt, sogar nur eingeschränkt für Kinder, die einen Hort auf dem Schulgelände besuchen. Die Öffnung des Schulhofs und die spezielle Gestaltung der näheren Schulumgebung als Spielort, die wir in den anderen Regionen vorfinden, zieht Kinder an und scheint sich zu lohnen. Gerade im Innenstadtbereich, wo vergleichsweise wenig Flächen zum Spielen, Rollschuh- und Fahrradfahren geeignet sind, könnten geöffnete und gestaltete Schulhöfe die Infrastrukturausstattung für Schulkinder erheblich verbessern. Wie wir später an anderer Stelle ausführlicher belegen werden, würde die Umgestaltung der Schulhöfe im Innenstadtbereich als Spielorte und grüne Inseln den Wünschen der Mehrzahl der befragten Kinder entsprechen (vgl. SOCHATZKY 1988).

Tabelle 3: Spielgruppengröße (Angaben in %)

	Wohndorf			Landgem.		Stadtregion		
	GS	FS	GYM	GS	FS	GS	HS	GYM
alleine ⁴	4	2	6	10	9	21	13	28
zu zweit	54	56	64	47	47	29	30	39
zu mehreren	30	34	21	38	36	45	52	26
N	169	102	67	178	165	170	60	61

Legende: GS = Grundschule, FS = Förderstufe, HS = Hauptschule, GYM = Gymnasium

5. Schule und Kinderfreundschaften

Wie steht es um die sozialen Beziehungen der Schulkinder, und was bietet die Schule für die Kinderfreundschaften? Für Kinder der befragten Altersgruppe ist das Thema Freundschaften mit anderen Kindern für die Zeit am Nachmittag von Bedeutung, vor allem vor dem Hintergrund, daß immer weniger Kinder mit Geschwisterkindern im Haushalt aufwachsen. In unseren Untersuchungsregionen leben die meisten Kinder in Ein- bis Zwei-Kind-Familien, wobei der höchste Anteil von Einzelkindern in der städtischen Region anzutreffen ist. Die Zahl von Familien mit drei und mehr Kindern ist wie bereits erwähnt in der Landgemeinde am höchsten. Wir wollten wissen: Spielen Kinder heute mehr allein, zu zweit oder in großen Gruppen? Welche Bedeutung hat dabei die Schule?

Zusammenfassend können wir sagen, daß Kinder, die angeben, meist allein zu spielen, vor allem in der Großstadt leben, am ehesten Gymnasiasten sind, öfter den Wunsch nach mehr Spielpartnern äußern als andere Kinder, weniger Außenaktivitäten nennen, aber mehr kreativen Tätigkeiten nachgehen.

Welche Rolle die Schule für die Kinderfreundschaften spielt, zeigt folgende Tabelle, die gewissermaßen die These von der Institutionalisierung der Kindheit in bezug auf das Kennenlernen der Freunde und Freundinnen bestätigt.

Schule ist aber nicht nur ein bedeutender Kennenlern-, sondern auch ein wichtiger Kontaktort für Kinder, die bereits befreundet sind.

Unsere Daten verdeutlichen, daß gerade nach dem Übergang auf weiterführende Schulen der Anteil von Kindern mit Freunden in derselben Schule in allen Regionen erheblich geringer wird, jedoch in der Landgemeinde an der Gesamtschule am wenigsten und bei den Gymnasiasten im Wohndorf und in der Stadtregion am stärksten rückläufig ist. Hier macht sich das verschieden gegliederte Schulsystem bemerkbar. Die Kinder, die gemeinsam nach der 4. Klasse die Förderstufe in den hessischen Untersuchungsregionen besuchen,

Tabelle 4: Kennenlernort der Freunde (Angaben in %)

	Wohndorf			Landgem.		Stadtregion		
	GS	FS	GYM	GS	FS	GS	HS	GYM
Kindergarten	25	21	17	34	34	8	9	7
Schule	47	51	59	28	30	48	55	56
Wohnumfeld	25	24	19	35	38	36	26	31
N (Anzahl genannter Freunde)	551	331	222	555	532	465	202	156

Legende: GS = Grundschule, FS = Förderstufe, HS = Hauptschule, GYM = Gymnasium

Tabelle 5: Freunde besuchen dieselbe Schule, gehen in dieselbe Klasse (Angaben in %)

	Wohndorf			Landgem.		Stadtregion		
	GS	FS	GYM	GS	FS	GS	HS	GYM
dies. Schule	88	75	60	85	80	77	75	61
dies. Klasse	72	69	55	66	57	59	54	46
N (Anzahl genannter Freunde)	551	331	222	555	532	465	202	156

Legende: GS = Grundschule, FS = Förderstufe, HS = Hauptschule, GYM = Gymnasium

behalten meist die Freundschaften bei. Für die langfristigen sozialen Beziehungen ist demnach die frühe Gliederung des Schulwesens nach der 4. Klasse nachweisbar nicht förderlich.

Neben dem Qualifizierungs- und Selektionseffekt von Schule fördert sie indirekt den Aufbau und die Pflege sozialer Beziehungen zwischen Gleichaltrigen, was für manche Schüler und Schülerinnen, wie wir aus anderen Untersuchungen wissen, der einzig positive Bezug zur Schule ist (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, ZINNECKER 1975). Auch unsere Untersuchungsergebnisse legen nahe, daß Schulen allgemein – aber die Gymnasien insbesondere, sich klarmachen müssen, daß sie heute für einen Teil der Kinder der einzige Kontaktort sind, an dem sich eine relevante Zahl von Gleichaltrigen tagsüber trifft. Für eine Minderheit von Kindern dieser Altersgruppe ist Schule anscheinend sogar der Ort, wo sie sich überhaupt mit Gleichaltrigen treffen. Deshalb sollte Schule Formen (weiter-)entwickeln und Freiräume gestalten, um diesen Kinderansprüchen gerecht zu werden, vor allem in der Großstadtregion.

Tabelle 6: Aktivitätsbereiche und Nutzung institutioneller Angebote
(Angaben in %)

	Wohndorf	Landgem.	Stadtregion	insg.
sportl. aktiv	88	92	73	85
kreativ aktiv	82	79	85	82
Besuch Sportverein	64	42	39	49
Besuch musisch-inst. Angebote	48	57	68	57
N	365	386	305	1056

6. Freizeitaktivitäten – Vielfalt oder Einfalt?

In der neueren Literatur zum Thema Kindheit wird häufig ein Bild von Kindern gezeichnet, die nur noch vor dem Fernsehgerät sitzen, wenig mit sich anfangen wissen und wenn sie aktiv werden, dies meist nur in institutionellen Zusammenhängen tun. Diese verbreitete Darstellung über das Freizeitverhalten heutiger Kinder kann durch unsere Untersuchungsdaten so nicht bestätigt werden. Die von uns befragten Kinder verfügen in der Regel über ein breites Aktivitätenspektrum und gehen sehr unterschiedlichen Interessen in ihrer Freizeit nach. Faßt man häufig genannte Einzelaktivitäten zusammen, so bieten sich zwei Gruppen an, von denen man die eine dem Bereich sportliche Aktivitäten (hierzu gehören u. a. Radfahren, Fußballspielen, Schwimmen, Rollschuhlaufen) und die andere dem Bereich kreative Aktivitäten (hierzu gehören u. a. Handarbeit, Malen, Schreiben, Spielen mit Lego, Puppenspiele) zuordnen kann. Neben diesen ungebundenen Freizeitaktivitäten lassen sich auch die genutzten institutionellen Angebote in sportliche (wie z. B. Fußball, Turnen, Judo, Tennis) sowie in musisch-institutionelle Angebote (wie z. B. Musikschule, kirchliche Spiel- und Bastelgruppen, Ballett) kategorisieren. Im Bereich der ungebundenen Freizeitaktivitäten sowie bei der Nutzung institutioneller Angebote sind, unter Hinzuziehung einiger Differenzierungsmerkmale wie Geschlecht, Schicht oder Region, deutliche Unterschiede und teilweise gegenläufige Tendenzen festzustellen.

Trotz der erkennbar gleichen Nutzungsintensität von Großstadt- und Landkindern bei institutionalisierten Sportangeboten wünschen sich die Großstadtkinder unverhältnismäßig häufiger ein solches Angebot (85% vs. 67%). Erklärungen hierfür könnten einerseits die Einschränkungen sein, die Großstadtkinder bei der „freien“ sportlichen Betätigung im öffentlichen Raum erfahren (sie geben beispielsweise wesentlich seltener an, regelmäßig Rad zu fahren als Landkinder), andererseits dürfte das wesentlich breiter gestreute Vereinsangebot in der ländlichen Region die Interessen und Wünsche der Kinder unterschiedlich binden.

Die Vielzahl der von den Großstadtkindern genutzten musisch-institutionellen Angebote dagegen zeigt, daß hier eine vielfältigere Palette den Kindern zahl-

Tabelle 7: Nutzung institutioneller Angebote nach Region und Schicht (Angaben in %)

	Wohndorf			Landgem.			Stadtregion			insg.
	UMS	MMS	OMS	UMS	MMS	OMS	UMS	MMS	OMS	
Anz. bes. Sportver.										
keine	44	35	30	65	50	48	61	67	53	51
1	42	48	51	32	43	35	37	29	42	40
2 u. mehr	14	17	19	3	8	18	2	4	5	9
Anz. bes. musisch-inst. Angebote										
keine	62	50	43	47	38	35	37	39	17	43
1	26	35	35	37	38	30	38	34	34	35
2 u. mehr	11	15	22	16	23	35	24	27	49	22
Anz. Lernangebote										
keine	83	77	61	88	82	63	67	66	47	74
1	16	19	34	10	16	35	30	24	28	21
2 u. mehr	2	4	5	1	2	3	3	10	25	5
N	114	148	100	213	133	40	115	110	79	1052

Legende: UMS = Untere Mittelschicht, MMS = Mittlere Mittelschicht, OMS = Obere Mittelschicht (vgl. Anm. 2)

reiche Auswahlmöglichkeiten bietet. Dies deckt sich auch mit unseren eigenen Erhebungen zu den Angeboten in den Regionen. So erfolgen Angebote dieser Art in der Großstadt durch unterschiedliche Institutionen, in der ländlichen Region dagegen fast ausschließlich durch die Kirchen in Musik-, Spiel- und Bastelgruppen. Eine geschlechtsspezifische Betrachtung der nicht an Institutionen gebundenen sportlichen und kreativen Freizeitaktivitäten ergibt wenig überraschend, daß Jungen sich stärker im sportlichen und Mädchen im kreativen Bereich betätigen, gleiches gilt für die Nutzung entsprechender institutioneller Angebote.

Die soziale Herkunft der Kinder wiederum hat nur geringfügigen Einfluß auf die nicht an Institutionen gebundenen Aktivitäten. Deutlich anders ist dies beim Besuch von Sportvereinen sowie bei der Nutzung musisch-institutioneller Angebote.

Auffallend ist, daß die erkennbaren sozialen Unterschiede bei der allgemeinen Nutzung von institutionellen Angeboten sich noch einmal verstärken, wenn man sogenannte Lernangebote, deren Nutzung in der Regel mit Kosten verbunden ist, die über die für Kinder oft geringen Vereinsbeiträge hinausgehen (z. B. Ballett, Klavierunterricht, Töpferkurs), gesondert betrachtet. Kinder der unteren Mittelschicht aus der ländlichen Region erfahren hier quasi eine

doppelte Benachteiligung. Da es Angebote dieser Art in der ländlichen Region mehrheitlich erst in der nächsten Kleinstadt gibt, ist die Nutzung insgesamt deutlich geringer als in den anderen Untersuchungsregionen, darüber hinaus sind die Verbindungen mit öffentlichen Verkehrsmitteln in die Kleinstadt so beschränkt, daß in der Regel ein privater Transport organisiert werden muß. Diesen Aufwand scheinen nach unseren Daten Eltern der oberen Mittelschicht deutlich häufiger auf sich zu nehmen als die der unteren Mittelschicht.

Entsprechend des nach unseren Daten bestehenden und bereits dargelegten Zusammenhangs von sozialer Herkunft und besuchter Schulform besuchen Gymnasiasten im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen wesentlich häufiger institutionelle Angebote. Am stärksten ausgeprägt ist die Differenz zu den Hauptschülern, die allerdings, wie bereits erwähnt, nur in der Großstadt als Vergleichsgruppe herangezogen werden können.

Zur Prüfung der Aktivitätsvielfalt sind wir auch der Frage nachgegangen, ob die Kinder sich nur in bestimmten Tätigkeitsfeldern engagieren, oder ob sie unterschiedliche Interessenbereiche gleichzeitig verfolgen. Dabei zeigt sich, daß die Mehrzahl der befragten Kinder weitgehend unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft oder Wohnumgebung in völlig unterschiedlichen Bereichen aktiv ist; dies gilt sowohl für die an Institutionen gebundenen Angebote als auch für „freie“ Freizeitaktivitäten.

So besuchen beispielsweise 57% der „Sportvereinskinder“ zusätzlich mindestens ein musisches Angebot und umgekehrt sind 50% der „Musenkinder“ in mindestens einem Sportverein aktiv. Entsprechend kann das Aktivitätenprofil mit Vielfalt statt Einfalt in einem doppelten Sinn überschrieben werden: Die meisten Kinder gehen in ihrer Freizeit mehreren Aktivitäten gleichzeitig nach, die darüber hinaus unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen zuzuordnen sind.

Zum Thema Lesen als Freizeitbeschäftigung, das in der Diskussion um den Einfluß der Medien auf die heutige Kindheit eine besondere Rolle spielt, stellen wir fest, daß 2/3 aller befragten Kinder angeben, dies täglich oder mehrmals in der Woche in ihrer Freizeit zu tun, Mädchen sehr viel häufiger als Jungen, und, wie zu erwarten, Kinder der oberen Mittelschicht wesentlich häufiger als Kinder der unteren Mittelschicht. Regional und nach Schulform variiert die Intensität des Lesens dagegen nur minimal. Allerdings lesen die Hauptschüler in der Großstadt im Vergleich zu SchülerInnen anderer Schulformen etwas seltener.

In der wissenschaftlichen und populären Diskussion ist die Frage nach dem Einfluß der Medien auf die Freizeitgestaltung der heutigen Kindergeneration besonders umstritten. Ohne uns auf diese Diskussion näher einzulassen, stellen wir fest, daß die Nutzung verschiedener Medien (wie Tonkassetten, Fernsehen, Video) fester Bestandteil der Nachmittagsgestaltung der befragten Kinder ist; allerdings erfolgt dies offensichtlich weder auf Kosten noch zu Lasten anderer Aktivitäten. Von wenigen Ausnahmen abgesehen ist die Nutzung des Fernsehens oder des Kassettenrecorders im Kinderalltag eine von vielen Tätigkeiten. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer kontextuellen Betrachtung des Medienkonsums. Das heißt, nur wenn man weiß, welche „Lücken“ von Medien

gefüllt werden (müssen), kann man die Bedeutung des Medienkonsums für das einzelne Kind bestimmen bzw. bewerten. Betrachtet man die Mediennutzung differenzierter, so zeigt sich, daß Stadtkinder, die wie gezeigt häufiger Innenaktivitäten nachgehen als Kinder der anderen Regionen, dennoch seltener fernsehen als die von uns befragten Landkinder. Jungen sehen häufiger als Mädchen fern, diese wiederum hören intensiver Toncassetten; insgesamt steigt der Medienkonsum mit zunehmendem Alter der Kinder. Während der Zusammenhang von Medienkonsum und sozialer Herkunft in der Großstadt kaum eine Rolle spielt, sind es im Wohndorf die Kinder der oberen Mittelschicht, die seltener Medien nutzen als Kinder der anderen Schichten. Differenziert nach besuchter Schule ist anzumerken, daß Kinder, die das Gymnasium besuchen, im Vergleich zu anderen Schülergruppen am wenigsten Medien konsumieren. Der deutlichste Unterschied hinsichtlich der intensiven Mediennutzung besteht zwischen den Hauptschülern und Gymnasiasten in der Großstadtregion.

7. Selbständigkeit im öffentlichen Freiraum und Verplanung der Freizeit

Nahezu alle von uns als kreativ bezeichneten Aktivitäten wie auch die Mediennutzung können, wie bereits erwähnt, als Innenaktivitäten bezeichnet werden. In diesem Kontext stellt sich die Frage, ob die beschriebenen regionalen Differenzen in diesem Bereich mit den eingeschränkten Spielmöglichkeiten der Stadtkinder im öffentlichen Raum korrespondieren. Oder anders formuliert, sind die in der Fachliteratur beschriebenen Tendenzen zur Verhäuslichung der Kindheit (vgl. ZINNECKER/BEHNKEN 1987) eine Entwicklung, von der Mädchen und Stadtkinder in besonderem Maße betroffen sind? Tatsächlich zeigen verschiedene Antworten der Kinder, daß die Stadtkinder mit ihrer Wohnumwelt unzufriedener sind als die anderen Kinder und am meisten Änderungswünsche wie „Autos weg“, „Spielstraßen“, „bessere Verkehrssituation“ etc. anmelden. Stellt man allerdings diesen Bewertungen Angaben zur Handlungsebene gegenüber, so zeigt sich, daß Stadtkinder durchaus versuchen, sich Freiräume im Wohnumfeld zu schaffen bzw. die vorhandenen selbständig zu erschließen, auch wenn sie weiter entfernt sind.

Insgesamt hat der Aufenthalt draußen für die befragten Kinder – trotz teilweise widriger Umstände – immer noch einen hohen Stellenwert, was sowohl für die privatnahen Räume (Hauseingänge, Hinterhöfe, Gärten, Grünflächen am Haus etc.) als auch für den öffentlichen Freiraum gilt. Die öffentlichen Freiräume werden von den Großstadtkindern nahezu gleichviel genutzt wie von den Kindern der anderen Regionen, beim privatnahen Raum dagegen ist die Nutzung durch die Innenstadtkinder geringer, angesichts fehlender Gärten und nicht bespielbarer Innenhöfe leicht nachvollziehbar. Bezüglich des Aufenthalts im öffentlichen Freiraum zeigt sich darüber hinaus, daß Mädchen dies sehr viel weniger praktizieren als Jungen, was für die Nutzung der privatnahen Räume nicht gilt. Hierfür verantwortlich scheinen die stärkeren Einschränkungen zu sein, die die Mädchen durch ihre Eltern erfahren; als häufigster Verbotgrund wurde in diesem Zusammenhang die Angst vor sexueller Bedrohung angege-

ben. Zu den für Kinder verbotenen Räumen zählen in den nichtstädtischen Regionen auch die vorhandenen Wälder, Felder und Bäche. Vor diesem Hintergrund sollte die in der Kindheitsdebatte oft geführte Klage über fehlende „Kontrolllöcher“ (ROLFF/ZIMMERMANN 1985) dahingehend spezifiziert werden, daß es nicht immer an geeigneten kontrollfreien Räumen fehlt, sondern daß offensichtlich die Angst der Eltern und die damit verbundenen Verbote die Nutzung derartiger Räume erheblich einschränken. Möglicherweise spiegelt sich hierin auch die häufig beobachtete veränderte Grundhaltung heutiger Eltern gegenüber ihren Kindern, unter anderem durch eine stärkere affektive Besetzung gekennzeichnet, wider.

Die häufig aufgestellte Behauptung, daß Kinder heute wegen der eingeschränkten Spielmöglichkeiten im öffentlichen Raum verstärkt zu institutionellen Angeboten durch Eltern transportiert werden und nur noch Pendler und Passagiere sind, finden wir nicht bestätigt. Im Gegenteil, Kinder in diesem Alter scheinen ziemlich selbständig zu sein, denn die Mehrzahl der befragten Kinder gibt an, allein zu Fuß zu gehen oder mit dem Fahrrad zu fahren (Jungen häufiger als Mädchen), um entsprechende Angebote zu erreichen. Wenn Kinder mit dem Auto transportiert werden, geschieht dies häufiger in den nichtstädtischen Regionen. Zu Fuß gehende und Fahrrad fahrende Kinder springen nicht von „Insel zu Insel“, sondern erschließen sich ihren Lebensraum eigenständig, was nicht im Widerspruch dazu steht, daß ein Teil der befragten Kinder zur Inanspruchnahme mehrerer institutioneller Angebote häufiger zwischen verschiedenen inhaltlich und sozial definierten Orten wechseln muß.

Ein weiteres strittiges Thema in der Debatte um den Wandel von Kindheit ist die sogenannte Verplanung der Freizeit („der volle Terminkalender“). Dabei werden nicht selten Wochenpläne von Kindern wie der folgende angeführt: Montag Yoga, Dienstag Tennis, Mittwoch Klavier, Donnerstag Ballett, Freitag Malkurs. Dieses stark überzeichnete Bild verweist auf ein Problem, das leicht durch die oft undifferenzierte Beschreibung heutiger Kinderalltage entstehen kann. So wird in der Diskussion um den oft zitierten Terminkalender der Kinder deren zeitliche Inanspruchnahme mit der Nutzung einer Anzahl unterschiedlicher inhaltlicher Angebote gleichgesetzt, wodurch wichtige Aspekte dieser Entwicklung zu wenig Berücksichtigung finden. Wir konnten beispielsweise feststellen, daß es einen bedeutenden Unterschied bei sportlichen und kreativen Angeboten bezüglich der Anzahl der Termine gibt. Im Gegensatz zu kreativen institutionellen Angeboten, mit denen in der Regel nur ein Termin pro Woche verbunden ist, sind die Kinder bei entsprechenden sportlichen Angeboten an meist zwei oder mehr Termine gebunden.

Während die zeitliche Belastung, das heißt die Anzahl der Termine, keine geschlechtsspezifischen Unterschiede erkennen läßt, nutzen Mädchen deutlich häufiger als Jungen mehrere unterschiedliche institutionelle Angebote, besonders im musischen Bereich. Betrachtet man also den Terminkalender der Kinder nur nach der zeitlichen Komponente, so scheint die Belastung zwischen Jungen und Mädchen gleich intensiv. Diese Betrachtungsweise läßt allerdings außer acht, daß Mädchen bei gleicher zeitlicher Inanspruchnahme wie Jungen verschiedene, voneinander unabhängige Angebote planen und koordinieren

Tabelle 8a: Anzahl Termine nach Nutzung institutioneller Angebote – Sportvereine – (Angaben in %)

Anzahl Termine/Woche	Anzahl Angebote		
	1	2	3 u. mehr
weniger als 1 Termin	3	3	–
1 Termin	58	4	–
2 Termine	31	43	–
3 u. mehr Termine	9	51	100
N	419	80	15

Anzahl Termine nach Nutzung institutioneller Angebote – musisch-institut. Angebote – (Angaben in %)

Anzahl Termine/Woche	Anzahl Angebote		
	1	2	3 u. mehr
weniger als 1 Termin	13	5	1
1 Termin	79	8	3
2 Termine	6	71	15
3 u. mehr Termine	2	16	81
N	368	167	67

Tabelle 8b: Nutzung institutioneller Angebote und terminliche Belastung (Angaben in %)

	Jungen	Mädchen
Anzahl besuchter institut. Angebote		
keine	22	15
1	36	29
2	26	29
3 und mehr	16	28
Anzahl Termine/Woche		
keine	26	20
1 Termin	21	28
2 Termine	23	22
3 und mehr Termine	30	31
N	536	520

sowie unterschiedliche Inhalte und Sozialerfahrungen erfahren und verarbeiten müssen.

Vergleichen wir die Kinder in den verschiedenen Regionen miteinander, so zeigt sich, daß Kinder aus dem Wohndorf die meisten Termine haben und die aus der ländlichen Region die wenigsten. Die zeitliche Belastung mit festen

Terminen ist bei den Kindern der oberen Mittelschicht erheblich größer als bei Kindern der unteren Mittelschicht. Gleichzeitig haben Gymnasiasten, die die meisten Angebote nutzen, entsprechend die meisten Termine im Vergleich zu anderen Schülern. Verstärkte Nutzung institutioneller Angebote und ein voller Terminkalender als Merkmale „moderner“ Kindheit scheinen somit am ehesten auf Kinder der oberen Mittelschicht und auf Gymnasiasten zuzutreffen, besonders, wenn man noch berücksichtigt, daß bei ihnen die schulische Belastung am größten ist. Darüber hinaus sind Mädchen stärker als Jungen gefordert, verschiedene Stationen, die durch institutionelle Freizeitangebote unterschiedlichen Inhalts gekennzeichnet sind, zu bewältigen bzw. miteinander zu verbinden.

8. Schlußfolgerungen

Im vorangegangenen empirischen Auswertungsteil wurden einige Ergebnisse unserer Untersuchung „Was tun 8- bis 12jährige Kinder nach der Schule?“ im Hinblick auf die Fragestellung dargestellt, wie Kinder ihre Freizeit in verschiedenen regionalen, sozialökologisch unterschiedlich strukturierten Gebieten der (ehemaligen) Bundesrepublik gestalten, und welche Rolle die Schule dabei hat. Wie wir dargelegt haben, gestaltet sich der Wandel von Kindheit in verschiedenen sozialökologischen Kontexten in Abhängigkeit von materiell/räumlichen und sozialen Faktoren durchaus unterschiedlich. Was Kinder in ihrer Freizeit tun und wie sie sie gestalten, hängt wesentlich von Gegebenheiten und Angeboten der vorhandenen Infrastruktur für Kinder ab. Ist ein breites Infrastrukturangebot vorhanden, nutzen die Kinder es zur Realisierung ihrer offensichtlich vielseitigen Interessen. Umgekehrt zeigt sich, je größer der Aufwand ist, um Zugang zu Angeboten zu finden, desto stärker kommen soziale Unterschiede zum Tragen.

Unsere Untersuchungsergebnisse deuten an, daß es trotz des gegliederten Schulsystems und seiner strukturellen Vorgaben sinnvoll wäre, vorhandene Handlungsspielräume für eine stärkere Einbeziehung der außerschulischen Lebenswelt von Schülern nutzbar zu machen. Gerade für die Schüler und Schülerinnen der unteren Mittelschicht konnten wir Benachteiligungen im Freizeitbereich feststellen, vor allem im Hinblick auf mit Kosten verbundene institutionalisierte Angebote. Hier könnte Schule kompensierend wirken und regionale oder schichtspezifische Benachteiligungen ausgleichen, ohne die überzogene Erwartung damit zu verknüpfen, sozialstrukturelle Unterschiede im Hinblick auf die Selektionsmechanismen von Schule hierdurch zu überwinden.

Wir meinen, daß unsere Untersuchungsergebnisse auf drei Ebenen des pädagogischen Handelns im Schulalltag aufgegriffen werden können: zum einen auf der Ebene der Unterrichtsinhalte bzw. des Fachunterrichts, zum zweiten auf der Ebene von Öffnung der Schule über den Unterricht hinaus und der Bereicherung des Schullebens, sowie drittens in Hinblick auf die Betreuung von Schulkindern:

- Auf der inhaltlichen Ebene sollten Themen zu Bedingungen der Freizeitsozialisation, zu Freizeitstilen der Kinder, zu Merkmalen von Stadt- oder Landkindheit, zu geschlechtsspezifischen Voraussetzungen des Aufwachsens in unterschiedlichen regionalen Kontexten wie auch zur Bedeutung der Schule für die sozialen Beziehungen von Schulkindern u. a. in die Unterrichtspraxis eingehen.
- Auf der Ebene der über den Unterricht hinausreichenden Aktivitäten könnten sich die Schulen gegenüber dem Stadtteil bzw. der Gemeinde öffnen, indem das Schulgebäude und das Schulgelände als Teil des Infrastrukturangebots gestaltet wird und auch außerhalb des Unterrichts zur Verfügung steht. Die Schule könnte die Aufgabe übernehmen, über Aktivitäten, Termine, Veranstaltungen zu informieren und Raum für Selbstdarstellungen von außerschulischen Einrichtungen bieten; sie könnte, ausgehend von den regionalen Gegebenheiten, Angebote zur Gestaltung des Nachmittags, die als schulische Veranstaltungen von LehrerInnen, SozialpädagogInnen, Eltern, ehrenamtlichen HelferInnen, Vereinsangehörigen durchgeführt werden können, koordinieren. Sie könnte auch Angebote für Schul Kinder außerhalb von Schule initiieren, indem sie Hinweise an Vereine, Kirchengemeinden oder Freizeittreffs gibt, die den Bedürfnissen von SchülerInnen in der Region entsprechen.
- Unsere Untersuchungsergebnisse fordern die Schulen auch dazu auf, sich mit dem Problem der Betreuung von Schulkindern auseinanderzusetzen, bzw. mit dem Problem der unbetreuten Kinder. In Zusammenarbeit mit verschiedenen Stellen müssen Lösungen gesucht werden, die von der Schaffung verlässlicher Angebote der Tagesbetreuung von Schulkindern reichen bis hin zu offeneren Angeboten wie Schülercafé oder Schülertreff.

Das wichtigste Ergebnis unserer regional differenzierten Studie ist, daß ausgehend von den Gegebenheiten der Region, jede Schule ihr eigenes Profil entwickeln muß unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und der vorhandenen Problemlagen. Handlungsleitend für Innovationen sollte in jedem Fall zunächst die regionale Analyse sein unter dem Gesichtspunkt, was in der Region/in der Gemeinde Schulkindern am meisten fehlt bzw. vorhanden ist, um hieran anknüpfend gegebenenfalls ausgleichend zu wirken.

Im Gebiet der alten Bundesländer gibt es mittlerweile zahlreiche Beispiele, wie Schulen ihren Erziehungsauftrag im umfassenderen Sinne ernst nehmen und zum Teil über unsere Vorschläge hinausgehende Ansätze verkörpern. Gemeinsames Merkmal ist, daß die Bildungs- und Sozialisationsfunktion der Schulen verbessert werden soll, indem sie sich stärker lebensweltlich orientieren und gegenüber ihrem Umfeld öffnen (vgl. exemplarisch Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1990; dazu kritisch etwa LESCHINSKY 1990). Unter dem Gesichtspunkt der Verbindung von Schule und Freizeit sind bundesweit zahlreiche Einzelinitiativen zu nennen, die Schulen mit Angeboten aus eigener Kraft und/oder Unterstützung anderer Einrichtungen wie Musikschule, Volkshochschule, Kulturwerkstatt, örtlichen Vereinen, Jugendhilfe, Elterninitiativen usw. in die Lage versetzt haben, ein über den normalen Lehrplan hinausgehendes Unterstützungs-, Bildungs- und Freizeitangebot zu bieten.⁵ Gerade unter dem Gesichtspunkt von Kooperation, Vernetzung und wechselseitiger Öffnung verschiedener Institutionen sehen wir die Möglichkeit, spezielle Bedürfnisse von Schulkindern und Eltern zu befriedigen. So verstanden ist die Schule Kooperationspartner in einem Netz von Institutionen, die sich

gegenseitig öffnen mit dem Anspruch, die Lebenswelt von Kindern „kinderfreundlich“ zu erhalten oder zu gestalten.

Die Realisierung solch einer Kultur der Kommunikation, Kooperation und Vernetzung innerhalb und außerhalb der Institution Schule stellt hohe Anforderungen an die Beteiligten und bedarf der Unterstützung von seiten der Schulträger, der Schulaufsicht, aber auch der Kultus-, Jugend- und Kulturpolitik. Wir sehen in diesem Zusammenhang vor dem Hintergrund unserer Untersuchungsergebnisse eine Reformperspektive im Rahmen einer inneren Schulreform, die es wert ist, kritisch begleitet zu werden. Die vorhandenen Erfahrungen sollten wissenschaftlich aufgearbeitet werden, um der Gefahr der Beliebigkeit von Bildungsprozessen gegenzusteuern.

Anmerkungen

- 1 Im Forschungsprojekt „Was tun Kinder nach der Schule?“, welches vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert wird, arbeiten mit: HEIKE ELSKEMPER-MADER, IRENE HERZBERG, MICHAEL LEDIG, URSULA NISSEN, JOHANN DE RIJKE; für die Themenstellung „Doppelter Lebensentwurf von Mädchen? Zur Sozialisation durch Nachmittagsbetreuung im Schulalter“ verwenden LORE MIEDANER und HANNA PERMIEN Daten des Projekts.
- 2 Als Maß für die soziale Lage konstruierten wir mit Hilfe der Merkmale Schulabschluß, Ausbildungsabschluß und Haushaltseinkommen einen Index nach dem Guttman-Verfahren (analog dazu, wie er bereits in DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 1989 verwendet worden war). Wir bezeichneten die drei Kategorien mit untere Mittelschicht (Haushalte, in denen keiner der Eltern ein Abitur besitzt und das HH-Einkommen unter 3000 DM liegt; hier sind zumeist ungelernte Arbeiter, einfache Angestellte oder Beamte sowie Facharbeiter eingeordnet), mittlere Mittelschicht (Haushalte mit Merkmalen wie bei der unteren Mittelschicht, nur mit einem HH-Einkommen von 3000 DM oder mehr; hier streuen die Berufsgruppen stärker: mittlere Angestellte/Beamte, Facharbeiter, aber auch Selbständige oder höhere Angestellte/Beamte sind zu finden) und obere Mittelschicht (hier hat mindestens ein Elternteil im Haushalt das Abitur oder Fachabitur, das HH-Einkommen ist 3000 DM oder mehr; hier sind zumeist akademische Berufe sowie höhere Angestellte/Beamte eingeordnet).
- 3 Diese Gruppe wird definiert als diejenigen, deren Eltern oder alleinerziehenden Elternteile am Nachmittag berufstätig sind und bei denen weder eine andere erwachsene Person im Haushalt zur Verfügung steht, noch eine andere Betreuungsform als „von Eltern, anderen Familienangehörigen im Haushalt betreut“ angegeben wurde.
- 4 Aufgrund unserer Daten können wir nicht sagen, ob die allein spielenden Kinder mit ihrer Situation zufrieden sind oder nicht, ob sie selbst gewünscht oder gezwungenermaßen oft allein spielen. Wir beabsichtigen, diesem Individualisierungsphänomen in einer Nachbefragung nachzugehen.
- 5 Die „offene Schule“, „Nachbarschafts-“ oder „Stadtteilschule“, die „gemeinwesenorientierte Schule“, die „Kiez-Schule“ oder „die Schule in der Region“ haben ein ähnliches Ziel zum Inhalt.

Literatur

- Arbeitsgruppe Schulforschung: Leistung und Versagen. München 1980.
- BARGEL, T./KUTHE, M./MUNDT, J. W.: Die Indizierung von Soziotopen als Grundlage der Messung sozialer Disparitäten. In: HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J. (Hrsg.): Messung sozialer Disparitäten. Soziale Indikatoren IV. Frankfurt/New York 1978, S. 43–92.
- BARGEL, T./KUTHE, M.: Ganztagschule – Angebot, Nachfrage, Empfehlungen. Bonn 1990.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Unterricht und Schulalltag im Urteil von Schulleitern. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985 (Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 7/SuU), 1985.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT, Achter Jugendbericht, Bonn 1990.
- BUHREN, C.: Community education – Ansätze und Perspektiven für stadtteilorientiertes Lernen. In: Die deutsche Schule 3/1987, S. 397.
- DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hrsg.): Familienalltag. Ein Report des Deutschen Jugendinstituts. Reinbek 1989.
- DOBART, A.: Herausforderung an die Schule. Grundlegung, Voraussetzungen und Aufgaben der Schulentwicklung in den kommenden Jahren. In: Erziehung und Unterricht (1988), S. 2–12.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hrsg.): Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule. Soest 1990.
- LESCHINSKY, A.: Warnung vor neuen Enttäuschungen – Strukturelle Hindernisse für eine Schule der gerechten Gemeinschaft. In: Deutsche Schule (1987), S. 28–43.
- LESCHINSKY, A.: Schultheorie und Schulverfassung. In: Die Deutsche Schule (1990), S. 390–407.
- PREUSS-LAUSITZ, U./RÜLCKER, T./ZEIHER, H.: Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim 1990.
- RODAX, K. (Hrsg.): Strukturwandel der Bildungsbeteiligung 1950–1985. Eine Bestandsaufnahme im Spiegel der amtlichen Bildungsstatistik (Wege der Forschung, Band 645). Darmstadt 1989.
- ROEDER, P. M.: Spielräume im Schulalltag – Initiativen an der Basis. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht, Nr. 18/6 (1987).
- ROLFF, H. G./ZIMMERMANN, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim/Basel 1985.
- SOCHATZKY, K.: „Wenn ich zu bestimmen hätte ...“. Weinheim 1988.
- ZINNECKER, J./BEHNKEN, I.: Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Zur Modernisierung städtischer Kindheit 1900–1980. In: Sozialwissenschaftliche Informationen (1987), Heft 2, S. 87–96.
- ZINNECKER, J.: Kindheit, Jugend und soziokultureller Wandel in der Bundesrepublik – Forschungsstand und begründete Annahmen über die Zukunft von Kindheit und Jugend. In: BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H./LYNNE, Ch. (Hrsg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich. Opladen 1990, S. 17–36.

Abstract

Proceeding from recent theses with regard to changes in childhood and from considerations concerning the relation between school and leisure time, the authors describe how children organize their leisure time in different spatial environments – town, country, residential areas close to cities – and what kind of role the school plays with regard to free time in the afternoons. They report first results of interviews in which 1,056 8- to 12-year-old children were asked about school requirements and leisure resources, friendship among children and school, leisure-time activities, independence in the public free area and planning of leisure-time activities. These results seem to indicate that children's leisure-time behavior has to be regarded as highly varied and that it depends above all on socio-spatial conditions. On the basis of this, suggestions are made as to how the school, taking into account those recreational facilities already present in the surroundings, might respond to the children's needs with regard to leisure time.

Anschrift der Autorin und Autoren:

Heike Elskemper-Mader, Deutsches Jugendinstitut e. V.,
Freibadstraße 30, D-8000 München 90.

Michael Ledig, Bahnstraße 38, D-6106 Erzhausen.

Johann de Rijke, Deutsches Jugendinstitut e. V., Freibadstraße 30,
D-8000 München 90.